

# **Docenten maken het verschil: beroepsgerichte didactiek als fundament voor goed beroepsonderwijs**

RAPPORTAGE FASE 1 NRO project 40.5.23961.027/15711

**docenten**  
**maken**  
**het**  
**verschil**

Anne Khaled, Aimée Hoeve, Jana Jenster & Kim van Zeeland

April 2026

## Inhoudsopgave

Samenvatting .....	3
1. Aanleiding .....	4
2. Doel en onderzoeksvragen .....	4
3. Conceptualisering beroepsgerichte didactiek .....	5
4. Onderzoeksopzet.....	7
5. Onderzoeksresultaten Fase 1 .....	9
6. Implicaties voor de praktijk.....	14
7. Reflectie en vervolgvragen.....	15
Bijlage 1: Resultaten vragenlijst.....	17

## Samenvatting

Het beroepsonderwijs moet door snelle maatschappelijke en technologische veranderingen voortdurend meebewegen, waardoor opleidingsteams hun onderwijs continu moeten actualiseren. Dit vraagt om een stevige beroepsgerichte didactiek, waarmee docenten studenten ondersteunen in hun beroepsbekwaamheid, beroepsidentiteit en samenwerking met het werkveld. De kennisgroep Beroepsgerichte Didactiek van de GPA signaleert echter dat de verbinding met de reële beroepspraktijk nog onvoldoende is geborgd en binnen teams weinig expliciet wordt besproken.

In het project Docenten maken het verschil werken mbo- en hbo-teams samen met onderzoekers om hun beroepsdidactische praktijk te versterken. De eerste fase richtte zich op: (1) welke aspecten van beroepsdidactiek teams willen verbeteren, (2) welke professionaliseringsactiviteiten zij daarvoor inzetten en (3) hoeveel professionele handelingsruimte zij ervaren. De drie kernthema's van beroepsgerichte didactiek (beroepsbekwaamheidsontwikkeling, beroepsidentiteit en samenwerking met het werkveld) vormen daarbij het kader. Dit verslag rapporteert de tussenresultaten van de eerste helft van dit project.

Uit vragenlijsten en casestudies blijkt dat teams vooral de samenwerking met het werkveld willen versterken, naast aandacht voor beroepsidentiteit en authentieke beroepsbekwaamheidsontwikkeling. Teams ontwikkelen zich voornamelijk via informele, praktijkgerichte leeractiviteiten. De ervaren professionele handelingsruimte varieert sterk en wordt vooral bepaald door autonomie, duidelijkheid van doelen, stabiele teamsamenstelling en de mate waarin organisatorische voorwaarden op orde zijn.

De eerste projectfase laat zien dat teams door de werkwijze met de Spiegelgesprekken bewuster met beroepsgerichte didactiek omgaan, maar dat duurzame versterking vraagt om stevige organisatorische inbedding. Aanbevelingen zijn dan dat beroepsgerichte didactiek structureel wordt opgenomen in teamplannen en PDCA-cycli, dat professionaliseringsacties concreet worden gemaakt en dat procesbegeleiders voldoende tijd en ondersteuning krijgen. Ook is het belangrijk om organisatiedoelen, HR-beleid en kwaliteitszorg beter op elkaar af te stemmen, zodat teams daadwerkelijk ruimte ervaren voor ontwikkeling. Tot slot verdient het expliciteren en benutten van informele professionaliseringsmomenten aandacht, omdat deze nu vaak waardevol zijn maar gemakkelijk uit beeld raken.

Een reflectie van het projectteam en de partners op de bevindingen hebben geleid tot richtinggevende vragen voor de volgende fase van het project over: inbedding, verbinding met HR & kwaliteitszorg, ondersteuning van de procesbegeleiders, ontwikkelactiviteiten van teams zichtbaar maken en instrumentarium & student betrokkenheid.

## 1. Aanleiding

Beroepsonderwijs staat onder druk. Door snelle maatschappelijke en technologische veranderingen moeten opleidingen hun programma's voortdurend aanpassen, zodat studenten kunnen uitgroeien tot wendbare professionals. Dat vraagt veel van onderwijsteams: zij moeten vakinhoudelijke ontwikkelingen bijhouden, samenhang creëren tussen school en werkveld, en studenten begeleiden in hun groei naar vakbekwaamheid én een professionele identiteit. Om dit goed te doen, is een stevige kennis- en handelingsbasis nodig. Beroepsgerichte didactiek is de kennis- en handelingsbasis voor docenten in het beroepsonderwijs.

De kennisgroep Beroepsgerichte Didactiek van de GPA<sup>1</sup> constateerde dat de borging van het beroep-specifieke karakter van het onderwijs onvoldoende aandacht krijgt. De vraag: “zijn we bij de ontwikkeling van ons onderwijs voldoende aangesloten bij de reële beroepspraktijk?” wordt zeker relevant gevonden maar blijkt nauwelijks onderwerp van gesprek in mbo- en hbo-opleidingsteams. Hierdoor weten teams niet wat goed gaat en wat beter kan.

## 2. Doel en onderzoeksvragen

In het praktijkgerichte onderzoek ‘Docenten maken het verschil’ werken docententeams uit Gelderland samen met onderzoekers om hun beroepsdidactische praktijken te versterken. Doel is om op basis van hun ervaringen een concrete aanpak te ontwikkelen om de beroeps-didactische professionaliteit van opleidingsteams in het beroepsonderwijs te versterken en te integreren in het bestaande kwaliteitszorgbeleid.

Het onderzoek richtte zich in de eerste fase (2023-2025) op de volgende vragen:

Welke mechanismen spelen een rol bij het versterken van beroepsgerichte didactische praktijken van mbo-teams?

1. Welke aspecten van beroepsdidactiek willen teams verbeteren?
2. Welke activiteiten willen zij inzetten om dit te bereiken?
3. In welke mate ervaren teams professionele handelingsruimte (agency)? En wat beïnvloedt dit?

---

<sup>1</sup> Hoeve, A. van Vlokhoven, H. & Nijman, D.J. (2021). Pilot Spiegel Beroepsgerichte Didactiek. Rapportage. Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

### 3. Conceptualisering beroepsgerichte didactiek

Beroepsonderwijs heeft een eigen vorm van didactiek nodig, die is gericht op het leren in en van een beroep. Dit vraagt om een samenspel van drie soorten "leerwegen"<sup>2</sup>:

- **Het cognitieve:**  
Wat moeten studenten *weten* om het beroep uit te oefenen? Denk aan theorie, begrippen en vakkennis.
- **Het praktische:**  
Wat moeten studenten *kunnen doen* in de praktijk? Welke typische situaties, handelingen en werkzaamheden horen bij dit beroep?
- **Het ethische:**  
Waar staat het beroep eigenlijk voor? Welke waarden, verantwoordelijkheden en morele keuzes horen erbij?

Hierbij staat leerwegen bewust tussen aanhalingstekens want essentieel is dat deze niet los worden aangeboden om ervoor te zorgen dat studenten juist de samenhang zien. De kern van beroepsgerichte didactiek is dat het handvatten biedt om het cognitieve, praktische en ethische te integreren. Dit integreren vindt plaats via twee thema's:

1. Het **begeleiden van beroepsbekwaamheidsontwikkeling** staat centraal.  
Beroepsbekwaamheidsontwikkeling is gericht op het leren om adequaat te handelen in beroepssituaties en dit handelen ook te kunnen verantwoorden. Hierin speelt beroepskennis een belangrijke rol. Beroepskennis is altijd verbonden aan de context waarin het beroep wordt uitgevoerd. Het ontwikkelen van beroepskennis is een proces: studenten leren door af te wisselen tussen het toepassen van kennis in concrete beroepssituaties (concretiseren) en het verantwoorden van die toepassing (conceptualiseren).  
Dit vraagt van opleiders dat ze:
  - a. Oog heeft voor een andere ordening van kennis.
  - b. De verbinding van theoretische en praktijkcomponenten van beroepsbekwaamheidsontwikkeling kan identificeren en inzichtelijk maken voor de studenten.
  - c. Kan werken met diversiteit aan leeromgevingen op school en in de beroepspraktijk; online en offline.
  - d. Leereenheden kan ontwerpen die zijn afgeleid van 'whole tasks' die de beroepsbekwaamheidsontwikkeling ondersteunen (o.a. 4C/ID, EPA).
  - e. Beoordelingsinstrumenten in het licht van beroepsbekwaamheid kan ontwikkelen en hanteren.
2. Begeleiden van de **ontwikkeling van beroepsidentiteit**. Identiteitsontwikkeling kunnen we opvatten als het ontwikkelen, het leren vertellen van een verhaal over jezelf, over wie je bent en wie je wilt worden en wat je belangrijk vindt. Aan je eigen beroepsidentiteit ontleen je de

---

<sup>2</sup> ontleend aan Benner, P. (2015). Curricula and pedagogical implications for the Carnegie study, educating nurses: a call for radical transformation.

motieven om te handelen en vormt daarmee als het ware een moreel kompas.

Beroepsidentiteit is nauw verbonden met het vermogen tot zelfregulatie of student agency waarbij het gaat om dat een student de regie heeft over zijn keuzes. Een zelfregulerende student is enerzijds in staat te bepalen wat er nodig is om een taak succesvol uit te voeren (de taak plannen, de uitvoering monitoren en evalueren) Anderzijds is hij in staat te kijken naar de eigen competentieontwikkeling (wat leert hij waarvan, waar kan hij wat leren, wat moet hij nog oefenen?).

Je ontwikkelt je eigen beroepsidentiteit door ervaringen op te doen en daarop te reflecteren.

Dit vraagt van opleiders dat ze:

- a. Aandacht hebben voor ethische keuzes in een beroep.
- b. Identiteitsontwikkeling kunnen ondersteunen door studenten verschillende ervaringen te laten op doen en weten aan te zetten tot diepe reflectie.

Bovenstaande beschrijvingen van deze thema's maakt duidelijk dat het belangrijk is dat studenten praktijkervaringen kunnen opdoen. Goed beroepsonderwijs staat of valt met een sterke verbinding met de beroepspraktijk. Voor studenten vormt de werkplek de belangrijkste omgeving waar zij leren handelen in praktijksituaties en waar zij beroepsethiek in de praktijk ervaren. Daarom zien we in alle vormen van beroepsonderwijs een forse component 'leren op de werkplek' in de opleiding. Deze praktijkcomponent moet goed ingebed worden in het opleidingscurriculum voor goede integratie van het praktische en ethische met het cognitieve. Dit vraagt structurele verbinding tussen opleiding en werkveld. Ook om zo aansluiting te houden op de sociale en economische dynamiek, ofwel het veranderend beroep. Dit brengt ons bij het derde kernthema van beroepsgerichte didactiek:

3. Een **responsief** perspectief: dit vraagt **structurele samenwerking met het werkveld** om samen te werken aan (co-makship):
  - a. Een gedeeld beeld van het beroep en werkprocessen die bij dat beroep horen.
  - b. Een gedeeld beeld van de ontwikkelingen in het beroep (in de regio)
  - c. Een gedeeld beeld van de mijlpalen van ontwikkeling en gezamenlijk vaststellen welk niveau van beroepsbekwaamheid we dan minimaal willen zien.
  - d. Een gedeelde visie op hoe het niveau van beroepsbekwaamheid wordt beoordeeld (op verschillende momenten gedurende opleiding)
  - e. Samen begeleiden van beroepsbekwaamheidsontwikkeling
  - f. Samen ontwikkelen van complexe opdrachten en curriculum.

## 4. Onderzoeksopzet

Het onderzoek is uitgevoerd bij 9 opleidingsteams in het mbo en hbo en bestond uit twee elkaar aanvullende onderdelen.

1. De vragenlijst Spiegel Beroepsgerichte Didactiek
2. Meervoudige case study

### Wie meededen aan het onderzoek

De deelnemende opleidingsteams waren:

- MBO1 met team Zakelijke Dienstverlening (n=8) en Pedagogisch werk (n=16)
- MBO 2 met Software development (n=12) en Verzorgende IG (n=12)
- MBO 3 met software development (n=6) en Sport & bewegen (n=13)
- MBO 4 met pedagogisch werk (n=9)
- De Hogeschool met team Ervaringsleren (n=7) en team Pedagogisch didactisch getuigschrift/Leraar Gezondheidszorg en Welzijn (n=8)

Werkervaring van de docenten:

- Werkervaring in het onderwijs: gemiddeld 13,7 jaar
- Werkzaam in het team: gemiddeld 7 jaar

Allereerst hebben de docenten uit de teams de vragenlijst Spiegel Beroepsgerichte Didactiek ingevuld. In deze vragenlijst gaven docenten aan in hoeverre de drie aspecten van beroepsgerichte didactiek in hun team zijn ingebed, hoe belangrijk zij deze vinden en waar zij extra ontwikkelbehoefte ervaren. Om een breder beeld te krijgen van de beroepsgerichte didactiek over onderwijsteams heen is een overkoepelende analyse uitgevoerd van de resultaten van de Spiegel.

### Verantwoording vragenlijst Spiegel Beroepsgerichte Didactiek

De antwoorden van 125 docenten waren bruikbaar voor de kwantitatieve analyse.

Na het opschonen van de data zijn in eerste instantie drie nieuwe variabelen aangemaakt (begeleiding beroepsbekwaamheidsontwikkeling (BBO), ondersteuning ontwikkeling beroepsidentiteit (OBI) en samenwerking werkveld/responsief (SA)) op basis van het gemiddelde van de bijbehorende stellingen. Daarnaast zijn de onderwijsteams die behoren tot dezelfde instelling samengevoegd, om resultaten tussen instellingen te kunnen vergelijken.

Het eerste doel van de analyse was om te kunnen achterhalen of een van de drie aspecten van beroepsgerichte didactiek (BBO, OBI of SA) significant hoger of lager scoort – en daarmee meer of minder ingebed is in de praktijk. Dit is met behulp van een *repeated measures ANOVA* onderzocht. Daarnaast zijn de gemiddelden op de onderliggende stellingen van de drie aspecten vergeleken om te analyseren of bepaalde stellingen een relatief hogere of lagere waarde laten zien. Dit met het doel om te kunnen achterhalen of specifieke handelingen binnen BBO, OBI of SA bijzonder veel of weinig gebeuren. Verder zijn verschillen tussen instellingen op de drie aspecten geanalyseerd met het doel om te kunnen bepalen of instellingen duidelijk van elkaar verschillen op één of meerdere onderdelen van beroepsgerichte didactiek. Dit is onderzocht middels *one-way ANOVA's*.

Gezien de Spiegel ook vraagt naar het belang, de borging en de behoefte naar extra aandacht van de drie aspecten van beroepsgerichte didactiek, was het eveneens interessant om te onderzoeken in hoeverre er verschillen zijn tussen en binnen deze drie thema's (belang, borging en extra aandacht) op BBO, OBI en SA. Hiervoor zijn de gemiddelden vergeleken en verschillen tussen instellingen middels *one-way ANOVA's* onderzocht.

Daarnaast is een meervoudige casestudie uitgevoerd bij tien opleidingsteams dat resulteerde in Teamportretten. Van elk team is een teamportret waarin is samengevat op welke aspecten van beroepsgerichte didactiek het team zich wilde versterken, welke professionaliseringsactiviteiten zijn uitgevoerd om dit bereiken en welke professionele handelingsruimte zij daarin hebben ervaren.

### Verantwoording dataverzameling meervoudige casestudie, Teamportretten

Voor het maken van de teamportretten is gebruik gemaakt van de volgende databronnen:

- Resultaten Spiegelvragenlijst (Powerpoint)
- Interview facilitator Spiegelgesprek: zicht op verloop en opbrengsten teamgesprek over resultaten van de Spiegelvragenlijst
- Team Canvas beroepsgerichte didactiek: ingevuld door opleidingsteam waarin in aantal stappen resultaten van de vragenlijst worden omgezet in professionaliseringsacties.
- Dialooggesprek Grip: door team vastgelegde inzichten op het versterkingsproces (welke professionaliseringsactiviteiten zijn uitgevoerd, belemmerende en bevorderende factoren in de omgeving en ervaren eigen grip op het proces).

## 5. Onderzoeksresultaten Fase 1

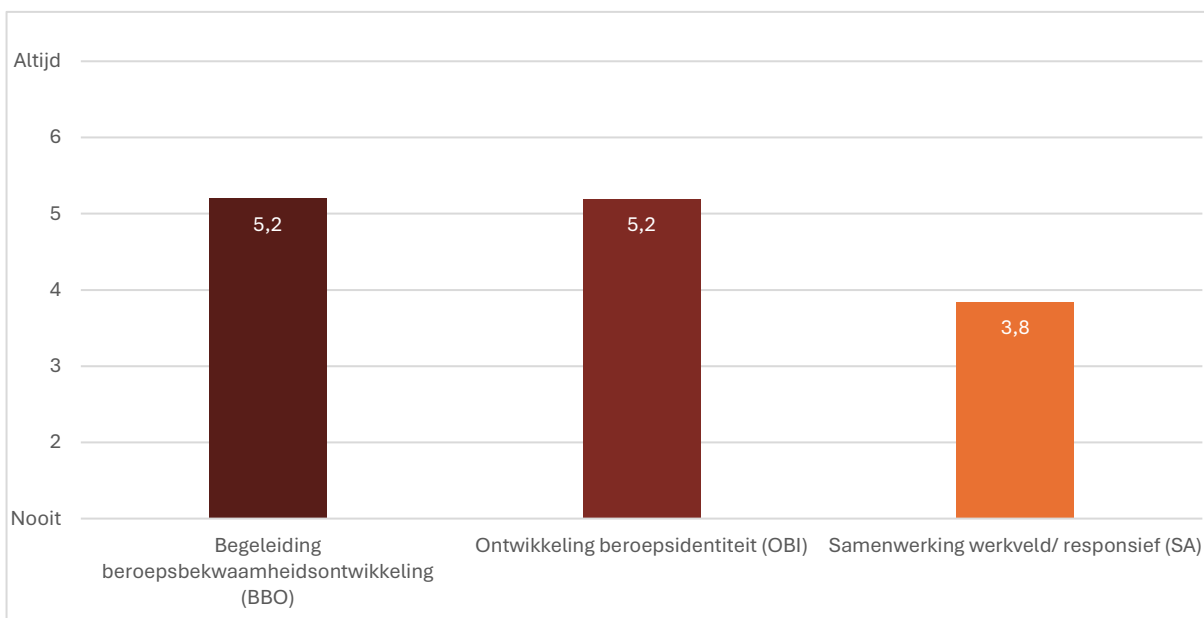
### Hoe waarden opleidingsteams de beroepsgerichte didactiek in hun team?

(Resultaten vragenlijst Spiegel Beroepsgerichte didactiek)

In totaal hebben 125 docenten de vragenlijst ingevuld. Uit de analyse blijkt dat opleidingsteams beroepsgerichte didactiek over het algemeen positief waarderen, maar dat samenwerking met het werkveld/responsiviteit (SA) duidelijk minder sterk is ingebed dan aandacht voor beroepsbekwaamheidsontwikkeling (BBO) en beroepsidentiteit (BI); docenten vertalen actuele beroepsontwikkelingen wel naar het onderwijs, maar structurele samenwerking (zoals gezamenlijke ontwikkeling van beoordelingsinstrumenten of zelf op docentstage gaan) gebeurt minder vaak. Tussen de instellingen zijn geen significante verschillen gevonden in de inbedding van de drie onderdelen, wat erop wijst dat het patroon in alle contexten vergelijkbaar is. Over instellingen en opleidingsteams heen wordt er in het beroepsonderwijs meer gedaan aan de beroepsbekwaamheids- en beroepsidentiteitsontwikkeling dan aan de structurele samenwerking met het werkveld (zie ook Figuur 1).

Verder scoren de thema's borging, belang en behoefte aan extra aandacht voor de drie onderdelen vrij gelijk, waarbij docenten aangeven dat alle drie aspecten belangrijk zijn en meer aandacht verdienen, zonder dat er consistente verschillen tussen instellingen optreden.

*Figuur 1. Gemiddelde verschillen tussen BBO, OBI en SA (n=125).*



Zie Bijlage 1 voor een uitgebreidere toelichting van de bevindingen van de vragenlijst.

## Teamportretten

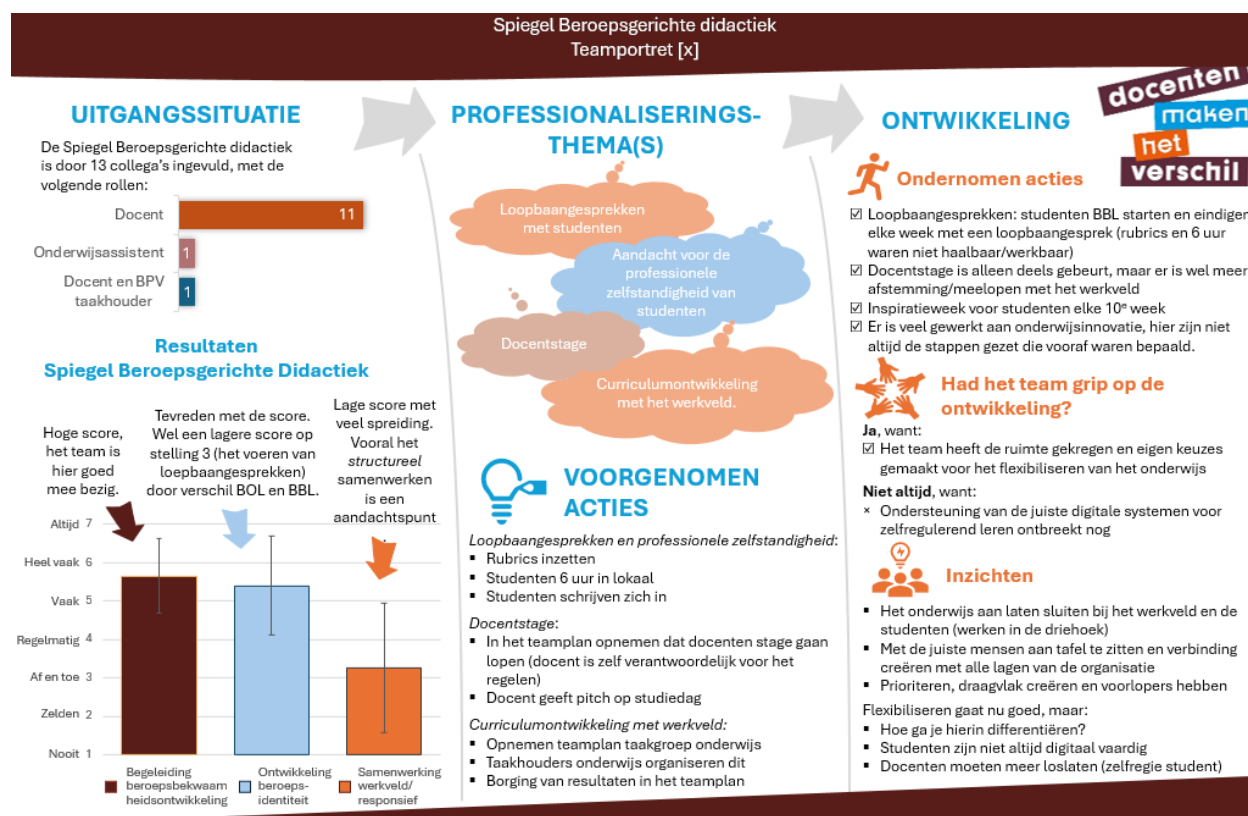
(Meervoudige resultaten casestudies)

De onderzoeksvragen ‘Welke activiteiten willen zij inzetten om dit te bereiken?’ en ‘In welke mate ervaren teams professionele handelingsruimte (agency)?’ en ‘Wat beïnvloedt dit?’ zijn samengevat in zogenaamde Teamportretten.

Figuur 2 geeft een voorbeeld van zo'n teamportret weer. Het teamportret geeft op een bladzijde weer wat de uitgangssituatie is van het team, wat de belangrijkste resultaten van de vragenlijst waren, aan welk thema zij willen werken, wat hun voorgenomen acties zijn en hoe zij zich daar vervolgens op hebben ontwikkeld. Tien teams hebben de eerste fase doorlopen (vragenlijst, thema's geformuleerd en intenties beschreven), vervolgens is bij vijf teams de ontwikkeling gemonitord. De overige vijf teams zijn niet gevolgd om wisselende redenen (o.a. stopzetten onderzoek of niet bereikbaar).

De data zijn geanalyseerd door in de data op zoek te gaan naar verschillen en overeenkomsten tussen teams. Hieronder zijn de resultaten per onderzoeksvraag weergegeven.

Figuur 2. Voorbeeld teamportret



## **Welke aspecten van beroepsgerichte didactiek willen teams verbeteren?**

(Resultaten van de 10 casestudies, zie teamportretten)

### *Samenwerking met het werkveld op nummer 1.*

Uit de gesprekken met de opleidingsteams blijkt dat de teams, bij uitstek, de meeste intenties hebben om de samenwerking met het werkveld te verstevigen. Hierbij zien zij kansen om structurele partnerschappen verder te consolideren, het contact met praktijkbegeleiders te intensiveren en co-teaching en assessment met of in de beroepspraktijk steviger vorm te geven. Ook hebben teams intenties om de uitwisseling met het werkveld vergroten, de rolverdeling tussen school en praktijkhelderheid duidelijker afstemmen en het praktijkleren authentieker en meer beroepsrealistisch maken.

### *Ontwikkeling beroepsidentiteit*

Ook geven teams aan dat ze meer aandacht willen besteden aan de ontwikkeling van beroepsidentiteit van studenten. Dit betekent onder meer het expliciteren en borgen van een gedeelde visie op onderzoekend en ervaringsgericht leren, het versterken van een gezamenlijke professionele identiteit binnen de opleiding en het structureel organiseren van studentgesprekken. Teams willen studenten beter ondersteunen bij het ontwikkelen van hun eigen professionele identiteit en het stimuleren van zelfgestuurd leren.

### *Beroepsbekwaamheidsontwikkeling*

In de bijeenkomsten geven teams ook aan dat zij zich willen richten op het verder verbeteren van de beroepsbekwaamheidsontwikkeling, bijvoorbeeld door programmatisch toetsen te versterken, feedbackprocessen in samenwerking met praktijkbegeleiders te verbeteren en meer aandacht te besteden aan soft skills en professioneel gedrag. Het gebruik van authentieke beroepsopdrachten krijgt hierbij een centrale plek, evenals het begeleiden van studenten naar het niveau dat in examens wordt verwacht en het verduidelijken welke competenties door de school worden onderwezen en welke juist in de praktijk worden ontwikkeld.

## **Welke activiteiten ondernemen opleidingsteams om dit te bereiken?**

(Resultaten van de meervoudige case study, 9 teams)

In de tien teams is een duidelijk patroon zichtbaar in de manier waarop docenten zich willen ontwikkelen. In lijn met het onderzoek van Hagendoorn en collega's<sup>3</sup> dat benadrukt dat de professionele ontwikkeling van docenten voor een groot deel informeel en ingebed in de dagelijkse praktijk plaatsvindt, laten ook onze gegevens zien dat informele leeractiviteiten de overhand hebben (Tabel 2.) Teams richten zich in de samenwerking met het werkveld vooral op informele activiteiten zoals intensiever contact met bedrijven, werkveldcommissies en bezoeken, terwijl formele activiteiten beperkt blijven tot trainingen zoals assessorentrainingen en PDGpilots. Ook bij beroepsidentiteitsontwikkeling overheersen informele vormen, zoals gesprekken met alumni en studenten en gezamenlijke visievorming; formeel is er vooral de wens tot trainingen rond weerstand

---

<sup>3</sup> Hagendoorn, M., Koopman, M., Bouwmans, M., & de Bruijn, E. (2025). One size does not fit all-mapping informal and formal professional development activities of vocational teachers. *Teachers and Teaching*, 31(3), 372-392.

en draagvlak. Voor beroepsbekwaamheidsontwikkeling zetten teams informeel in op presentaties voor collega's, experimenten met AI of gamification, intervisie en het afstemmen van toetsing op authentiek leren, terwijl formele plannen zich richten op docentstages, trainingen en het koppelen van professionalisering aan teamplannen.

Hoewel er ambities zijn om formele professionalisering structureler te verankeren in teamplannen, kwaliteitscycli en curriculumstructuren, is dit nog niet overal uitgewerkt. De dominante lijn blijft dat docenten zich vooral ontwikkelen via informele, praktijkgerichte leervormen, aangevuld met enkele formele trajecten die nog in ontwikkeling zijn.

Tabel 2. Voorgenomen formele en informele professionaliseringsactiviteiten

Aspect beroepsgerichte didactiek	Formele Professionaliseringsactiviteiten	Informeel Professionaliseringsactiviteiten
Samenwerking met het werkveld/ Responsiviteit	Training van assessoren in werkveld, PDG-pilot	Installeren werkveldcommissie, uitbreiding pool van examinatoren uit werkveld, bezoeken aan het werkveld/bedrijven, contacten met het werkveld intensiveren, curriculumontwikkeling met werkveld, bedrijven poule opzetten voor bezoeken/excursies.
Ondersteuning van beroepsidentiteits-ontwikkeling	Training voor docenten over omgaan met weerstand/draagvlak creëren	Gesprekken met alumni, gestructureerde gesprekken met studenten over identiteit plannen, visieontwikkeling, manifest ontwikkelen.
Begeleiding van beroepsbewaamheids-ontwikkeling	Docentstages, training voor begeleiden studenten op zelfregulerend leren, professionaliseringsactiviteiten aan teamplan koppelen.	Presentaties aan/met collega's, experimenteren met AI/gamification, studentervaringen meer bevragen/intervisie met studenten, stroomlijnen van toetsing met authentiek leren (bv aanpassen rubrics).

### In welke mate ervaren teams professionele handelingsruimte (agency)?

(Resultaten van de meervoudige case study, 5 teams)

De resultaten laten zien dat de ervaren professionele handelingsruimte erg wisselend is tussen de teams en niet alleen individuele of teamfactoren bepalend zijn, maar vooral de mate waarin teams structureel worden ondersteund en consistent worden aangestuurd. Teams met veel autonomie en concreetheid in hun werk (zoals Team 1 en 2) ervaren meer handelingsruimte, al kunnen organisatorische belemmeringen deze alsnog beperken (bijvoorbeeld ontbrekende systemen of ongelijke inbedding). Teams waar doelen minder scherp zijn of waar organisatorische veranderingen elkaar snel opvolgen (zoals Team 3) ervaren daardoor minder ruimte om hun werk

zelf vorm te geven. Bij Team 4 wordt zichtbaar dat eigenaarschap aanwezig is, maar onder druk staat door tegenstrijdige prioriteiten binnen en buiten het team. Team 5 illustreert dat handelingsruimte ook binnen teams ongelijk verdeeld kan zijn: wanneer autonomie slechts in één subteam bestaat en niet breder verankerd is in de organisatie, ontstaat fragmentatie.

Tabel 3. Mate van ervaren professionele ruimte per opleidingsteam

Team	Professionele Handelingsruimte	Toelichting
Team 1	Matig-Hoog	Handelingsruimte wordt ondersteund door autonomie en concreetheid, maar beperkt door organisatorische factoren en ongelijke relevantie tussen specialisaties.
Team 2	Hoog	Sterk eigenaarschap in flexibel onderwijs, maar belemmerd door ontbrekende digitale systemen.
Team 3	Laag-Matig	Gemotiveerd personeel, maar gebrek aan concrete doelen, zware organisatorische ontwikkelingen en instabiele teamsamenstelling verminderen de handelingsruimte.
Team 4	Matig	Eigenaarschap aanwezig, maar onder druk door sectordoelen en subteamprioriteiten.
Team 5	Gefragmenteerd	Sterke handelingsruimte in één subteam door autonomie; beperkte invloed en gebrek aan organisatorische inbedding elders.

### Factoren die professional agency beïnvloeden

(Resultaten van de meervoudige case study, 5 teams)

De handelingsruimte van docenten wordt beïnvloed door verschillende factoren. Drie centrale thema's spelen hierbij een belangrijke rol: (1) de ruimte en het eigenaarschap in het dagelijkse werk, (2) de invloed van organisatorische innovaties en (3) de samenstelling en samenwerking binnen teams.

De handelingsruimte is sterk wanneer teams voelen dat ze autonomie hebben, werken met duidelijke doelen en kunnen rekenen op ondersteunende samenwerking. In zulke situaties ervaren docenten eigenaarschap en voelen zij zich in staat om zich kunnen ontwikkelen.

Deze handelingsruimte verzwakt wanneer organisatorische innovaties beperkingen opleggen, wanneer middelen extern worden aangestuurd of wanneer de teamsamenstelling instabiel is. Ruimte en eigenaarschap zijn vooral groot wanneer teams duidelijke doelen hebben en vrijheid in de uitvoering. Tegelijkertijd kunnen structurele factoren, zoals het ontbreken van adequate digitale systemen of organisatorische belemmeringen, het gevoel van controle verminderen.

Ook organisatorische vernieuwingen hebben invloed: deze beperken vaak de handelingsruimte omdat teams afhankelijk zijn van beslissingen op hoger niveau voor middelen en strategische richting. Tot slot speelt de teamsamenstelling een belangrijke rol. Stabiele en hechte teams

versterken de professionele handelingsruimte, terwijl fragmentatie of veel personeelwisselingen de gezamenlijke invloed verzwakken.

## 6. Implicaties voor de praktijk

Op basis van de resultaten uit de eerste projectfase komen we tot de volgende aandachtspunten die kunnen helpen om beroepsgerichte didactiek te versterken:

De gekozen aanpak **creëert bewuste aandacht** voor beroepsgerichte didactiek bij opleidingsteams. In het Spiegelgesprek zien alle teams ook aangrijpingspunten om het team op te ontwikkelen en kunnen daar professionaliseringsacties op formuleren.

De uitkomst van de individuele vragenlijsten laat zien dat **het thema structurele samenwerking** met het werkveld in het algemeen het laagst wordt gewaardeerd. Dat betekent niet dat de professionalisering automatisch daar op gericht moet worden. Het is belangrijk om bij alle drie thema's stil te staan om samen te bespreken waar het team zich op wil ontwikkelen. De vraag 'waar lig je wakker van' helpt om op tafel te krijgen waar de meeste urgentie wordt gevoeld. De drie thema's van beroepsgerichte didactiek werken ook als een equalizer, als je de ene schuif omhoog of omlaag schuift, gebeurt er ook 'iets' bij de andere onderdelen.

We zien dat teams verschillen in de mate waarin het lukt om professionaliseringsacties concreet te maken. **Hoe concreter hoe meer grip** op de teamprofessionalisering wordt ervaren. Het is van belang om de teams te ondersteunen om professionaliseringsacties zo concreet mogelijk te maken en te zorgen dat iedereen zich aan deze acties (en doelen) wil committeren. Het canvas bij het Spiegelgesprek is een handig hulpmiddel, maar **de procesbegeleiders hebben een cruciale rol** om teams door het canvas heen te leiden. Procesbegeleiders kunnen ondersteuning gebruiken om deze rol goed te vervullen.

Procesbegeleiders geven aan dat het helpt om **meerdere gespreksrondes** te houden om het canvas goed te doorlopen. Eén gesprek van 1,5 à 2 uur is te kort om eerst gezamenlijk betekenis te geven aan de resultaten van de vragenlijsten, aandachtspunten te benoemen, te prioriteren en om te vertalen in acties. Het is wel een uitdaging om meerdere gespreksrondes te organiseren. Daarom is het handig om een koppeling te maken naar onderwijsontwikkeling, waar gaat het team (vanuit teamjaarplan) op ontwikkelen en waar kunnen de aandachtspunten uit de spiegel en de daaruit voortvloeiende professionaliseringsbehoefte op aanhaken.

De **timing** voor inzet van de Spiegelaanpak is ook belangrijk: handige momenten om te starten zijn als het team een teamplan moet maken, zich voor moet bereiden op interne audits of inspectiebezoek.

Teams geven aan dat **eigen organisatiedoelen** (bijv. roc breed lerend kwalificerend implementeren), kunnen drukken op de ervaren professionaliseringsruimte. Teams voelen dan minder ruimte om aandacht te besteden aan ontwikkeling op beroepsgerichte didactiek. Er is duiding nodig van organisatiedoelen: hoe verhouden deze zich tot de beroepsgerichte didactiek. De vraag is wat de rol van leidinggevend/onderwijsmanagers en/of HR hierin is. Dit kunnen we op dit moment nog niet beantwoorden, maar nemen we mee als aandachtspunt voor fase 2.

Tot slot, valt op dat het merendeel van de genoemde professionaliseringsactiviteiten een **informeel karakter** hebben (zie tabel op p9). Dit is aan de ene kant een kracht: in plaats van iets verzinnen kun je door bestaande activiteiten beter te benutten op een relatief snelle, makkelijk wijze werken aan teamontwikkeling. Aan de andere kant is het risico dat het ‘van het bureau valt’, dat wil zeggen dat de (dagelijkse) werkactiviteiten (bijv. bijeenkomst werkveldcommissie) niet benut worden door het team om gezamenlijk van te leren.

## 7. Reflectie en vervolgvragen

Op 24 maart 2026 heeft het projectteam samen met vertegenwoordigers van de partners uitgebreid gereflecteerd op de resultaten van de eerste fase van het project en hebben we vervolgvragen geformuleerd die relevant zijn voor de tweede fase van het onderzoek.

### **Inbedding in kwaliteitsagenda**

Een eerste aandachtspunt dat naar voren kwam, is het belang van inbedding in teamplannen en PDCA-cycli. Door beroepsgerichte didactiek op te nemen in bestaande kwaliteits- en ontwikkelcycli ontstaat een systematische manier om professionaliseringsacties te plannen, uit te voeren en te evalueren. Dit bevordert de alignement met organisatiedoelen en maakt het mogelijk om individuele en teamontwikkeldoelen op elkaar af te stemmen. Tegelijkertijd roept dit de volgende vragen op:

- Wie de aanjager?  
Wat betekent dit voor rol leidinggevendend/onderwijsmanagers.
- Wat is de rol van HR?

### **Verbinding met HR en kwaliteitszorg**

Daarnaast werd duidelijk dat de verbinding tussen HR en kwaliteitszorg meer aandacht verdient. In de huidige praktijk liep dit gescheiden van het proces in het project, werd het als iets ‘losstaand’ gezien, terwijl duurzame beroepsdidactische ontwikkeling juist vraagt om een geïntegreerde aanpak. De vraag die hiermee samenhangt, is:

- Hoe kunnen we een duurzame verbinding maken met HR en kwaliteitszorg? Wat zijn aanknopingspunten?

### **Procesbegeleider**

De rol van de procesbegeleider werd herkend als cruciaal voor het ondersteunen van teams in hun ontwikkeling, maar tegelijkertijd werd geconstateerd dat procesbegeleiders in de eerste fase vaak wisselden of nog weinig gelegenheid kregen om vaardigheden te ontwikkelen. Het is wenselijk hen beter toe te rusten en in te zetten op het ontwikkelen van een handleiding of toolkit die hen ondersteunt in het begeleiden van beroepsgerichte didactiek. Dat roept de vraag op:

- Welke tools heeft een procesbegeleider nodig om team te ondersteunen?

## Soorten ontwikkelactiviteiten

Verder kwam naar voren dat teams zowel formele als informele ontwikkelactiviteiten inzetten. Dit inzicht is waardevol, maar roept de vraag op hoe informele activiteiten zichtbaar en expliciet kunnen worden gemaakt, en hoe deze duurzaam kunnen worden geborgd. In de huidige fase van het project is hier al een eerste aanzet toe gedaan met een dergelijke lijst maar verdere ontwikkeling hiervan is gewenst. De vraag is dus ook:

- Hoe ziet een tool eruit die teams inspireert met verschillende soorten activiteiten die de beroepsgerichte didactiek kunnen stimuleren?

## Kritische reflectie op instrumentarium

Een laatste aandachtspunt betreft het instrumentarium. De vraag werd gesteld of de inhoud van de gebruikte vragenlijst kritisch opnieuw moet worden bekeken. Daarbij speelt de wens om een vorm te vinden om ook input van studenten op te halen. Zij vormen immers een belangrijke bron van informatie over de effectiviteit van beroepsdidactisch handelen en de responsiviteit van opleidingen.

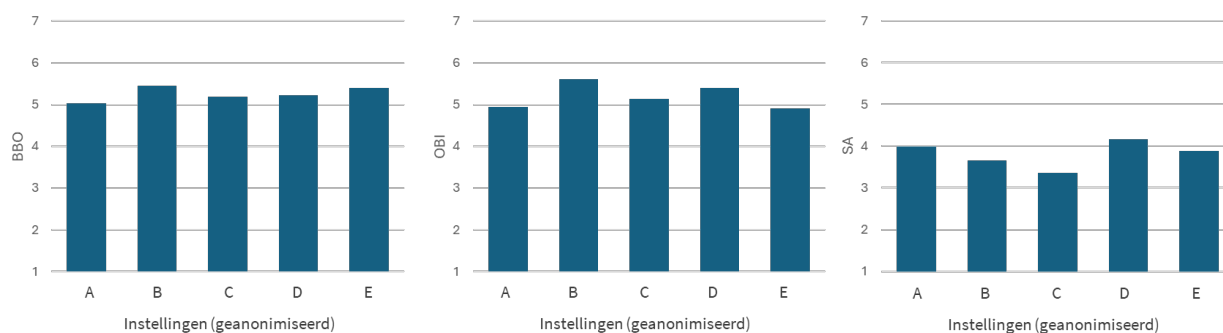
- Kan de inhoud van de vragenlijst (Spiegel) geactualiseerd worden? Zo ja, waarop?
- Kunnen we een vorm vinden om input bij studenten op te halen?

## Bijlage 1: Resultaten vragenlijst

De vergelijking van de gemiddelden op de stellingen behorend tot samenwerken met het werkveld (SA) laten zien dat met name de structurele samenwerking bij de ontwikkeling van beoordelingsinstrumenten en het zelf op docentstage gaan laag scoren. Het vertalen van actuele ontwikkelingen in het beroep naar het onderwijs gebeurt daarentegen het vaakst. Binnen de beroepsbekwaamheidsontwikkeling (BBO) is het werken met expliciete protocollen, regels en procedures die bij het beroep horen het minst ingebed in de praktijk. Het formuleren van vragen en opdrachten vanuit de context van het beroep is het meest ingebed. Voor ontwikkeling aan de beroepsidentiteit (OBI) besteden docenten met minst vaak aandacht aan de ethische componenten van het beroep en het vaakste aandacht aan de ontwikkeling van de professionele zelfstandigheid van studenten.

Verder blijkt uit de analyse dat de verschillen tussen instellingen op BBO, OBI en SA niet significant zijn. Instellingen scoren dus relatief gelijk op de drie aspecten (zie figuur 3). Hieruit volgt dat SA bij iedereen, onafhankelijk van de context, wat minder ingebed is in de praktijk vergeleken met BBO en OBI.

*Figuur 3. Gemiddelde verschillen tussen instellingen op BBO, OBI en SA*



De gemiddeldes op de drie thema's borging, belang en extra aandacht laten geen grote verschillen zien. Docenten zijn het gemiddeld 'enigszins eens' met het belang van alle drie aspecten en zijn het 'enigszins eens' met de stelling dat de drie aspecten extra aandacht verdienen (zie figuur 4).

Uit de analyse tussen instellingen blijkt bovendien dat hier en daar een instelling significant hoger scoort dan een specifieke andere instelling, maar hier zijn geen duidelijke patronen te herkennen. Een instelling scoort bijvoorbeeld hoger op borging van OBI dan een andere instelling, waartegen een andere instelling weer hoger scoort op het belang van SA dan een andere instelling. Alhoewel er geen duidelijke trends te herkennen zijn laat het zien dat de opvattingen van docenten van verschillende instellingen kunnen verschillen in hoe goed ze een aspect van beroepsgerichte didactiek geborgd hebben, hoe belangrijk ze het vinden en/of in hoeverre ze vinden dat er extra aandacht aan besteed moet worden.

Figuur 4. Gemiddelde verschillen op de vraag naar borging, het belang en of het aspect extra aandacht verdient, uitgesplitst per aspect.

